

Mattes, Monika

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 187-206. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Mattes, Monika: Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 187-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-208037 - DOI: 10.25656/01:20803

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-208037>

<https://doi.org/10.25656/01:20803>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

63. Beiheft

April 2017

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Wissen machen. Beiträge zu einer
Geschichte erziehungswissen-
schaftlichen Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990**

BELTZ **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990

Herausgegeben von

Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3516-2 Print

ISBN 978-3-7799-3517-9 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443516

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh

Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Kontinuitäten des Wissens?

Julia Kurig

„Abendländische Bildung“ gegen den „Geist der Technokratie“ – Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit	16
--	----

Britta Behm

Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine „vergessene“ Geschichte	34
--	----

Wissen und Beratung

Norbert Grube

Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950 bis zum Ende der 1980er Jahre	70
---	----

Edith Glaser

Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik	88
---	----

Wissen und Steuerung

Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne

Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg	108
---	-----

Rita Nikolai/Kerstin Rothe

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen	124
--	-----

Sandra Wenk

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren	143
---	-----

(Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis

Sabine Reh

„Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren	164
---	-----

Monika Mattes

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970 und 1980er Jahren	187
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem – Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik	207
---	-----

Monika Mattes

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule?

Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht am Beispiel der westdeutschen Gesamtschule die Frage, inwiefern sich in den 1970er und 1980er Jahren die normative Vorstellung von der Schule als einem Ort, an dem sich SchülerInnen und LehrerInnen wohlfühlen, durchsetzen konnte. Die These der Etablierung eines solchen Wohlfühl-Paradigmas im Schulwesen wird für die Semantiken und Wissensbestände im Kontext Gesamtschule auf drei Ebenen entfaltet. Erstens, wird gezeigt, dass die öffentlichen Debatten über Schulreform und Schulkritik auch über Kategorien des Wohlbefindens ausgetragen wurden. Zweitens, zeigt der Beitrag, dass affektiv-emotionale Aspekte in der expandierenden empirischen Schulforschung eine zentrale Rolle spielten. Drittens, wird die Ebene der Schulpraxis am Beispiel der Konzepte von ‚sozialem Lernen‘ und ‚Lehrerangst‘ rekonstruiert, die stark am subjektiven Befinden von Lehrkräften und SchülerInnen ansetzten.

Schlagerworte: Wohlbefinden, Gesamtschule, Bildungsreform, Therapeutisierung, Zeitgeschichte

1. Einleitung

Der in modernen westlichen Gesellschaften seit einiger Zeit ubiquitär zu beobachtende Trend zu *Well-Being* und Glück lässt auch die empirische Kindheits- und Schulforschung nicht unberührt. Wie ein Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* aufzeigt, handelt es sich dabei um ein begrifflich eher unscharfes Diskursfeld, auf dem sich einerseits, im Wirkungskreis von NGOs wie UNICEF und Wirtschaftsorganisationen wie der OECD, quantitativ-standardisierte Zugänge zu einzelnen Dimensionen von *Child Well-Being* und andererseits Themen wie schulische Leitbilder, Schulklima und Unterrichtskultur gleichermaßen wiederfinden (vgl. Betz & Andresen, 2014; Hascher, 2004). Zwar gelten subjektive Zufriedenheit und Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern nicht erst seit heute als beeinflussbare Variablen für schulische Lernprozesse, sie werden im Zeitalter von PISA aber mehr als zuvor als Wirkfaktoren für kognitive Leistungssteigerungen betrachtet.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der diskursiven Vorgeschichte dieser Beobachtungen und fragt für die Bundesrepublik, seit wann und wie sich die heute so geläufige Vorstellung von der Schule als einem Ort, an dem sich die Beteiligten wohlfühlen sollen, etablieren konnte. Er geht von der These aus, dass im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ein neues kulturelles Leitbild im Schulwesen wirksam werden konnte,

das dem Wissen über das subjektive Befinden von SchülerInnen und LehrerInnen eine zunehmende Relevanz und Legitimität zuschreibt.¹ Dabei soll weniger die Entwicklung der Schulpsychologie im engeren Sinn interessieren als vielmehr die Frage, inwiefern und in welchen Begrifflichkeiten und Wissenskontexten Wohlbefinden als eine neue Verhaltensnorm im Bereich Schule auftauchte und verhandelt wurde. Als Untersuchungsterrain bietet sich die Gesamtschule an, die als vormalig zentrales und zugleich hochumstrittenes Projekt der Bildungsreform eine von historischer Seite bislang erstaunlich wenig bearbeitete Materialfülle hinterlassen hat. Im Folgenden wird, eher explorativ und ausschnitthaft, anhand publizierter Quellen die Frage erkundet, ob und inwieweit die Semantiken und Wissensbestände im Kontext der Gesamtschule zur Genese eines neuen ‚Wohlfühl-Paradigmas‘ im Schulwesen beitrugen.² In heuristischer Anlehnung an wissenschaftsgeschichtliche Zirkulationsmodelle werden dabei mit populärem Schulwissen, akademisch-wissenschaftsförmigem Wissen und professionell-praktischem Handlungswissen unterschiedliche Wissensfelder in den Blick genommen, deren Funktionieren sich aus der gegenseitigen Durchdringung, Diffusion und Aneignung von Wissensselementen speist (vgl. Sarasin, 2011).

Die Gesamtschule, die, wie der Deutsche Bildungsrat in seiner Empfehlung von 1969 hervorhob, auf Chancengleichheit und ökonomische Effizienz, aber auch auf die „unmittelbar pädagogischen Motive“ und damit auf eine Erneuerung von Unterricht und Erziehung zielte (Deutscher Bildungsrat, 1969, S. 214–215), kann als ein wesentlicher Katalysator für den Schuldiskurs im Allgemeinen und die schulpädagogische Wissensproduktion im Besonderen betrachtet werden. Inwieweit beförderte die Gesamtschule, deren Einführung mit der ökonomischen und bildungspolitischen Abschwungphase Anfang der 1970er Jahre zusammenfiel, durch Aspekte wie Angstfreiheit und Ganzheitlichkeit die Aushandlung eines neuen Wissens, das stärker am subjektiven Befinden aller Beteiligten in der Schule ansetzte? Dieses Wissen über Unterricht und Schulerziehung expandierte im Rahmen von Schulversuchen und Auftragsforschung und differenzierte sich weiter aus, nicht zuletzt dadurch, dass manche Gesamtschulakteure dessen Transfer vorantrieben, indem sie sich auf den einzelnen Wissensfeldern in unterschiedlichen Rollen als Lehrer, Bildungsplaner und engagierte Forscher mit eigener bildungspolitischer Agenda bewegten (vgl. Fend, 2009; Tillmann, 2009).

Der Beitrag skizziert in einem ersten Schritt die (fach-)öffentlichen Debatten über Schulreform und Schulkritik und fragt, inwieweit hier die Kontroverse um die Gesamtschule auch über Kategorien von (Nicht-)Wohlbefinden ausgetragen wurde. Im zweiten Teil wird gezeigt, wie die mit der Gesamtschulreform stark expandierende empirische Schulforschung den affektiv-emotionalen Aspekten von Schule einen hohen Stellenwert zuschrieb. Drittens schließlich richtet sich der Blick auf die zeitgenössischen Beschreibungen schulischer Praxis: Dabei wird anhand von zwei Beispielen – dem Kon-

1 Der Beitrag stellt erste Überlegungen und Quellensondierungen für ein an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung im DIPF geplantes Forschungsprojekt vor.

2 Der folgende Text stützt sich auf zeitgenössische pädagogische Literatur und Periodika aus dem Bestand der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung.

zept des ‚sozialen Lernens‘ und dem Umgang mit ‚Lehrerangst‘ – ausgelotet, inwieweit dem subjektiven Befinden von SchülerInnen und LehrerInnen an Gesamtschulen in besonderer Weise Rechnung getragen wurde.

2. (Fach-)öffentliche Bildungsdebatten

In der Bildungsaufschwungsphase galt das Augenmerk mehr dem Aufbau eines möglichst großen, modernen und perfekten Bildungswesens als der Reform der pädagogischen Inhalte. Heute müssen wir uns eingestehen: Nicht wie groß, neu, modern die Bildungsstätten gebaut und ausgestattet sind, ist entscheidend, sondern wie es drinnen aussieht: Wer lehrt, was gelehrt und wie es gelehrt und gelernt wird. Wie die englische Rutter-Studie jedem Zweifler deutlich macht: Die schönste und modernste Schule versagt, wenn in ihr nicht mit Lust, Liebe und Kreativität gelernt, gelehrt und gelebt wird. (Engholm, 1985, S. 9)

Mit diesem selbstkritischen Rückblick resümierte der SPD-Fraktionsvorsitzende und vormalige Bundesbildungsminister Björn Engholm 1985 die weitverbreitete Enttäuschung über die bildungspolitischen Großplanungen der Reformjahre, die wie die Gesamtschule maßgeblich von seiner Partei vorangetrieben worden waren. Als wissenschaftlichen Gewährsmann zog er den britischen Kinderpsychiater und Schulexperten Michael Rutter heran, der in einer Langzeitstudie an zwölf Londoner Sekundarschulen über die Wirkung und das „Ethos der sozialen Organisation Schule“ geforscht hatte (vgl. Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston, 1979). Die Ergebnisse, 1979 unter dem Titel „Fifteen Thousand Hours“ veröffentlicht, erschienen ein Jahr später auf Deutsch – ebenfalls die in der Schule verbrachte Lebenszeit im Titel führend (Rutter et al., 1979; Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston, 1980). Für große Teile der bildungspolitischen Öffentlichkeit der Bundesrepublik waren im Lichte dieser Studie die Defizite der vorangegangenen Bildungsreform offensichtlich. So bemerkte etwa die ZEIT, Rutter habe gezeigt, „daß Lehren und Lernen etwas mit Stetigkeit und Gelassenheit, mit Pflicht und Hinwendung zu tun hat, daß Erziehen also vor allem eine menschliche Dimension umfassen muß, das haben wir in der Bundesrepublik zu sehr verdrängt“ (Matthiesen, 19. 12. 1980).

Die Rutter-Studie traf in der Bundesrepublik den Nerv einer öffentlich-medialen Debatte, die seit den mittleren 1970er Jahren – schulformübergreifend – ein allgemeines Leiden an und in der Schule skandalisierte. Ausgangspunkt war dabei der durch schulischen Notendruck begründete Selbstmord eines Gymnasiasten im Baden-Württembergischen Bietigheim im Winter 1974, der den Theologieprofessor Walter Leibrecht zur Gründung der „Aktion Humane Schule“ veranlasste, einer Bürgerinitiative, die sich innerhalb kurzer Zeit in Landesverbänden bundesweit verbreitete. In der Folgezeit nahm die Zahl an Zeitungsartikeln zur psychischen und physischen Belastung von Kindern durch die Schule stark zu. Deren Häufigkeitsverteilung zeigt, dass insbesondere im Jahr der Bundestagswahl 1976 „Schulangst“ und „Schulstress“ zum Arsenal politischer Wahlkampffargumente gehörten (Haring, 1980, S. 100–110). So fragte z. B.

der SPIEGEL 1976, ob die Bildungsreform ein „Heer von Gestörten und Gemütskranken“ hervorgebracht hätte und berichtete über Schulkinder, die „nervös oder aggressiv, verzweifelt bis zum Selbstmord“ seien. Selbst wenn der Artikel die Ursachen für Schülerelbstmorde, Aggressivität, Drogenkonsum sowie körperliche und psychische Störungen nicht allein in der Schule sah, sondern diese ebenso dem elterlichen Ehrgeiz anlastete, malte er doch das Schreckensbild von Schulen als „Fabriken des Versagens“ („Es gibt keine“, 1976). In der vielstimmigen Debatte meldeten sich Ärzte und Kinderpsychiater zu Wort, die traditionell als mahnende Stimmen gefährdeter Kindergesundheit auftraten und als Repräsentanten bürgerlicher Familien vor einer Überforderung von SchülerInnen durch Stofffülle und Leistungsdruck an Gymnasien warnten (vgl. Hellbrügge, 21. 12. 1973), aber auch BildungspolitikerInnen und die im Zuge der Bildungsreform rasch wachsende Gruppe pädagogischer und psychologischer Schulexperten beteiligten sich an der Diskussion.

Innerhalb kürzester Zeit hatte sich die öffentlich-mediale Projektion auf Schule diametral gewandelt und die Gesamtschule stellte dabei gewissermaßen den diskursiven Kristallisationspunkt dar – vom zentralen gesellschaftspolitischen Reformmotor der 1960er Jahre, in dem sich die rationalistische Machbarkeits- und Planungseuphorie und der pädagogische Erziehungsoptimismus gleichsam bündelten, zur krankmachenden Zwangsanstalt, die ein Jahrzehnt später selbst bei sozialdemokratischen Schulpolitikern als nicht mehrheitsfähiges Reformrelikt auf zunehmende Distanz traf. Die Erosion des kurzen parteienübergreifenden Schulreformkonsenses hatte bereits 1969/70 eingesetzt, als die insbesondere von SPD-regierten Ländern wie Hessen und Berlin verfolgten Pläne, die Gesamtschule als eine das dreigliedrige System mittelfristig ersetzende ‚Schule für alle‘ einzuführen, vehementen Widerstand bei der CDU hervorriefen. Diese hatte zwar Schulversuchen zugestimmt, lehnte jedoch die Gesamtschule als Regelschule entschieden ab und die CDU-regierten Länder sollten schließlich 1973 den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung durch ein Sondervotum gegen die Gesamtschule blockieren.

Die Verhärtung der parteipolitischen Fronten trat bekanntlich mit der Kontroverse um den Erlass der Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre und Deutsch von 1972/73 besonders scharf zu Tage. Die neuen, von der Studentenbewegung und der Neuen Linken beeinflussten stufenbezogenen Lehrpläne für die Gesamtschule entwarfen die Schule als Sozialisationsort, an dem Gesellschaftskritik, Selbst- und Mitbestimmung eingeübt werden sollten und stellten damit die herkömmlichen Ordnungs- und Autoritätsverhältnisse von Schule grundlegend in Frage. Als eine „Anleitung zur permanenten Revolution im Klassenzimmer“ lehnten daher konservative Intellektuelle, die CDU, Katholische Kirche, der Philologenverband und der sich neu gründende, eher eine bürgerliche Klientel vertretende Hessische Elternverein die Rahmenrichtlinien strikt ab (vgl. Führ, 1995). Aber auch in der sozialliberalen Regierungskoalition selbst lösten die Pläne Widerstand vor allem in der FDP aus und sollten 1974 letztlich zum Rücktritt des Kultusministers Ludwig von Friedeburg führen (vgl. von Friedeburg, 1989).

Die von der sozialdemokratischen Landesregierung 1973 als „Hessenforum“ organisierten öffentlichen Diskussionsveranstaltungen gerieten nicht nur zu einer kritischen

Abrechnung mit der Schulreform und ihren emanzipatorischen Lernzielen. Sie verweisen auch auf die zeitgenössischen Wahrnehmungen, die sich dort als Zustimmung zu oder als Verunsicherung über den Wandel von Erziehungswerten um 1968 artikulierten. Wie dabei das Befinden von SchülerInnen als Argument im politisch-ideologischen Schlagabtausch eingesetzt wurde, erzählen die Protokolle dieser teilweise vielstündigen Mammutdiskussionen mit Fachwissenschaftlern, Bildungsexperten und Eltern: Während etwa der Historiker Golo Mann für das Lehrer-Schüler-Verhältnis konstatierte, dass „der alte Druck, die alte Angst doch weitgehend verschwunden ist“ und dies als „Fortschritt zu mehr Glück“ interpretierte, widersprach der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig mit dem Hinweis, dass die Erkenntnisse des in Deutschland als Begründer der modernen antiautoritären Erziehung rezipierten Reformpädagogen Alexander S. Neills zwar diskutiert, aber längst nicht praktiziert würden (Kogon, 1974, S. 42, 45–46). Einen anderen Aspekt griff eine Mutter aus dem Publikum auf, die befürchtete, der gesellschaftskritische Grundtenor der Rahmenlinien untergrabe den Familienfrieden: „Können Kinder zu glücklichen Menschen erzogen werden, wenn in den Rahmenrichtlinien in erster Linie der Konflikt in der Familie hervorgehoben ist? Nirgends ist von einer Verständigung die Rede“ (Kogon, 1974, S. 94).

In der erhitzten Gesamtschuldebatte der 1970er Jahre überlagerte sich das Auslaufen der staatlichen Reformpolitik mit einem beschleunigten Wertewandel³ und gesamtgesellschaftlichen Krisenängsten aufgrund von Wirtschaftsrezession und steigender Arbeitslosigkeit und mündete in eine neokonservative ‚Tendenzwende‘, in der es konservativen Kräften darum ging, nach der Linksbewegung des öffentlichen Meinungsklimas um 1968 politische Deutungshegemonie gerade auch auf dem Terrain von Bildung und Erziehung zurückzuerobern. Mit Bezug auf die Forderung des Bayerischen Kultusministers Hans Maier nach einer „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ sammelten sich die Reformkritiker in einem konservativen Diskursverbund, um eine neue Werte- und Moralerziehung zu fordern (Hahn 1995, S. 163–210; Wehrs, 2014). Anfang 1978 trat das intellektuelle Forum „Mut zur Erziehung“ mit einer gleichnamigen Tagung medienwirksam an die Öffentlichkeit und brachte das Wohlergehen von SchülerInnen gegen die Gesamtschulreform in Stellung:

Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder lehren, glücklich zu werden, indem sie sie ermuntert, Glücksansprüche zu stellen. In Wahrheit hintertreibt die Schule damit das Glück der Kinder und neurotisiert sie. Denn Glück folgt nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen, sondern stellt im Tun des Rechten sich ein. („Mut zur Erziehung“, 1979, S. 163)

Einer der zentralen Initiatoren und Stichwortgeber war der baden-württembergische Kultusminister Wilhelm Hahn. Kurz zuvor noch selbst ein führender CDU-Vertreter der Bildungsreform, prangerte er nun die angeblich rein technisch-szientistische und ideo-

3 Zur Interpretation des sozialwissenschaftlichen Wertewandel-Paradigmas in der Zeitgeschichte vgl. u. a. Rödder (2008); in Bezug auf Bildungswerte vgl. Tenorth (2008).

logische Ausrichtung bisheriger Schulreformen an und forderten eine „neue Humanität“ von Schule. Hahn selbst hatte 1974 mit der „Kommission Anwalt des Kindes“ ein Beratungsgremium aus ErziehungswissenschaftlerInnen, Lehrkräften, PsychologInnen, ÄrztInnen und Eltern ins Leben gerufen, um eine schulpolitische Kurskorrektur einzuleiten (Gass-Bolm, 2005, S. 394–397).

Die ‚humane Schule‘ avancierte in den 1970er Jahren zu einem Schlüsselbegriff und einer Diskursstrategie, die nicht nur Gegner, sondern auch Befürworter der Gesamtschule nutzten. Die Skepsis gegenüber den sozialtechnologischen Planungsprämissen der Reformperiode reichte weit in die (bildungs-)politische Linke hinein. Dort teilte man Diagnosen, wie sie etwa der Psychoanalytiker und Familientherapeut Horst-Eberhard Richter auf dem von der SPD veranstalteten „Forum Zukunft Bildung“ 1979 der Schule ausstellte: „Indem wir uns zu wenig nach den Maßstäben des menschlichen Befindens und zu sehr nach dem Prinzip ökonomischer technischer Perfektion eingerichtet haben, fühlen wir uns mehr und mehr fremd in unserer eigenen Welt“ (Wilhelmi, 1988, S. 93). Der Humanisierungsbegriff war daher nicht nur eine „Leerformel der Bildungspolitik“ (von Hentig, 1993, S. 15), sondern auch zeitgeschichtlicher Ausdruck eines allgemeinen Unbehagens infolge verschärfter Krisenwahrnehmung nach Ende des ökonomischen Booms (vgl. Doering-Manteuffel & Raphael, 2008).

Eine zeitenössische Studie interpretiert die Debatte über Schulstress und Schulangst als Neuauflage des Überbürdungsdiskurses aus dem 19. Jahrhundert und argumentiert, die mit der Bildungsexpansion breiter gewordene westdeutsche Mittelschicht würde mit der zunehmenden Konkurrenz eine Entwertung ihrer Bildungspatente befürchten (Haring, 1980, S. 86–87). Über soziale Abstiegsängste hinaus manifestierte sich im Stressdiskurs jedoch auch die Suche nach gesellschaftlicher Orientierung⁴ in einer Phase, in der die Nachkriegsprosperität zu Ende war und die Leitkategorien der industriellen Moderne wie Fortschritt, Wachstum und Produktivität grundlegend in Frage gestellt wurden. Die Forderungen nach einer ‚humanen Schule‘ konnten sich dabei auf die neuen Befunde der westdeutschen Schulforschung stützen.

3. Schulangst als Thema der empirischen Forschung

„Das Thema Angst liegt in der Luft, und die Wissenschaft nimmt sich seiner an!“ Mit diesen Worten begründete die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF) die Themenwahl für ihre Jahrestagung im Dezember 1979 (vgl. Diederichs, 1981).⁵ Zu diesem Zeitpunkt war das Thema Schulangst nicht nur in den Medien und

4 Zur gesellschaftlichen Orientierungsfunktion des Stressdiskurses im 20. Jahrhundert vgl. Kury (2012).

5 Der Tagungsband macht deutlich, dass das Angstthema offenbar auch den professionellen Habitus der TagungsteilnehmerInnen selbst berührte und in „Plenumsdiskussionen von unerwarteter Offenheit und Intensität“ und im Bekenntnis zum eigenen ängstlichen Selbst zum Ausdruck kam (Brück, 1981a, S. 2–3; Szymanek, 1981, S. 71–79).

auf Expertentagungen präsent, sondern auch in der Forschung angekommen. Für den auf der GPPF-Tagung referierenden Psychologen Andreas Helmke handelte es sich um ein „zunehmend unüberschaubarer werdendes Feld“, das es „mitunter selbst dem Spezialisten schwer [mache], den Überblick über die Angstforschung zu behalten“ (Helmke, 1981, S. 34). Helmkes eigene Forschungen entstanden im Rahmen der Gesamtschulforschung an der Universität Konstanz unter Leitung des Schulforschers Helmut Fend. Diese als Vergleich zwischen Gesamtschule und traditionellem dreigliedrigem Schulsystem angelegten umfangreichen Forschungen beschäftigten sich intensiv mit Aspekten wie Schulangst und Schulfreude (vgl. Fend, 1982). Wenn in der Konstanzer Vergleichsstudie der psychosomatischen Dimension von Schule hohe Relevanz eingeräumt wurde, lag dies zum einen am Selbstverständnis der empirisch-quantitativen Schulforschung der 1960/70er Jahre, an der Verwissenschaftlichung und Demokratisierung der Schule gleichermaßen mitzuwirken. Zum anderen vertraten Fend und der Konstanzer Sonderforschungsbereich einen sozialisationstheoretischen Ansatz, der neben soziologischen, auch sozialpsychologische und psychologische Problemstellungen einbezog (vgl. Fend, 1974). Zum politischen Entstehungskontext der Studie Mitte der 1970er Jahre gehörte der Auftrag durch die Kultusministerien Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, die Gesamtschule wissenschaftlich zu untersuchen, zu einem Zeitpunkt, als bereits absehbar war, dass bildungspolitische Prozesse durch wissenschaftliche Begleitung viel weniger rational plan- und durchführbar waren, als es der Deutsche Bildungsrat 1969 mit seiner Empfehlung zur Einrichtung von Gesamtschulversuchen ursprünglich intendiert hatte (Fend, 1982, S. 14).

Ausgehend von 113 Schulen in Hessen, NRW und Niedersachsen mit insgesamt über 20 000 SchülerInnen und 2 000 LehrerInnen entstand die breiteste Datenbasis, die bis dato von SchulforscherInnen erstellt wurde. Die per Fragebogen erhobenen Daten umfassten neben Schullaufbahnen und fachlichen Leistungen von Sechst- und Neuntklässlern die emotionale Lernsituation und das Wohlbefinden von SchülerInnen (Fend, 1982, S. 20). Die Forscher gingen von der Prämisse aus, dass mit den Sozialisationseffekten von Schule latente Lernprozesse einhergehen, die ihrerseits mit „affektiven Begleitprozessen verbunden [sind,] mit Angst oder mit Erfolgsszuversicht“, denn: „Kein Schüler kann sicher sein, ob er das Lernziel erreicht, keiner weiß, ob nicht viele andere besser sind als er“ (Fend, Knörzer, Nagel, Specht & Väth-Szusdziara, 1976, S. 144–145). Das über die allgemeine Leistungsmoral hinausgehende „Schulinvolvement“ wurde über „eher affektive Elemente (Wohlbefinden, Freude an der Schule, positive Einstellungen gegenüber den Lehrern)“ definiert und in seiner positiven wie negativen Ausprägung gemessen (Fend et al., 1976, S. 70).

Im Zentrum stand für die Forscher die Schulangst. Bei ihrer Definition von Schulangst rekurrten sie auf zwei Denktraditionen der Angstforschung: Einerseits die Faschismus-Forschung der Frankfurter Schule⁶, die in der von der Studentenbewegung

6 Als Referenz wird die von Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswick, Daniel J. Levison und R. Nevitt Sanford 1950 publizierte Schrift „The Authoritarian Personality“ über die psychologischen Grundlagen von Vorurteilen genannt. Erich Fromm hatte bereits 1936 für das

beeinflussten Diskussion um die Gesamtschule einen breiten Raum einnahm – derzufolge verlängert sich ein autoritäres politisches Regime in die Familienerziehung hinein, wo die Manipulation durch Angst dazu führe, dass die eigenen Bedürfnisse und unerlaubte Impulse unterdrückt würden. Die zweite Denktradition argumentiert mit dem antiautoritären Humanitätsideal im Sinne Alexander S. Neills, wonach ein Angstsyndrom etwa aufgrund von Überforderung von ErzieherInnen und LehrerInnen verhindere, dass Menschen ihre Möglichkeiten der Selbstentfaltung realisieren können (Fend, 1982, S. 315–316). Die Forscher um Helmut Fend verbanden diese Ansätze mit der sich in der Psychologie damals entwickelnden Angstforschung, die nach dem Zusammenhang von Angst in Leistungssituationen und der ‚Ich-Stärke einer Person‘ bzw. den Vorstellungen von der eigenen Leistungsfähigkeit fragte. Damit bezog man sich auf angloamerikanische kognitive Gefühlstheorien, mit denen sich auch in der deutschsprachigen Forschung die Erkenntnis durchgesetzt hatte, dass das zentrale Element für die Entstehung von Angst die subjektive Bewertung einer Situation als Bedrohung ist (vgl. Hascher, 2004, S. 75–77).

Fend und sein Team haben mit dem sog. „Konstanzer Schulangst-Fragebogen“ (KFS) ihre eigenen Angst-Analyse-Instrumente entwickelt, die andere Schulstudien später übernehmen sollten (vgl. z. B. Matzner & Pfeiffer, 1977). Die Frage, ob denn Gesamtschulen gegenüber traditionellen Schulen wirklich die angstfreieren Schulen sind, sollte über Datenerhebungen per Fragebogen in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen beantwortet werden. Hierfür wurden Skalen zu Angst und Selbstvertrauen auf der Grundlage von ca. 30 Einzelitems konstruiert. Zum Beispiel lauteten die abgefragten Items etwa für die sog. Selbstzweifelkomponente: „Manchmal denke ich zu Beginn einer Klassenarbeit, was das alles zur Folge haben kann, wenn ich sie nicht gut schreibe.“ Das „Begabungsselbstbild“ wurde etwa abgefragt über Sätze wie „Häufig denke ich, ich bin nicht so begabt wie die anderen“, das „Selbstwertgefühl“ über „Ich halte nicht viel von mir“ (Fend, 1982, S. 320–322).

Die Bedeutung der Studie lag neben ihrer wissenschaftlich-methodischen Vorbildfunktion in ihrer politischen Wirkungsmacht, hatte sie doch den heftigen parteipolitischen Streit um die Gesamtschule mit wissenschaftlichen Mitteln zumindest befriedet. Die Befunde belegten allerdings keineswegs eine Überlegenheit der Gesamtschule und lieferten damit nicht die wissenschaftliche Legitimation, wie von den sozialdemokratischen Kultusministerien als Auftraggeber erhofft. Quintessenz der im abwägenden Narrativ des sowohl-als-auch präsentierten Ergebnisse war, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen in jedem Fall größer seien als die zwischen Gesamtschule und traditionellem Schulsystem. Hinsichtlich Angst und Schulfreude ergab die Datenauswertung für HauptschülerInnen und GymnasiastInnen konträre Werte: Auf die Kurzformel gebracht, seien erstere „benachteiligt, aber zufrieden“, letztere hingegen „bevorzugt, aber unzufrieden“; für GesamtschülerInnen wurden hinsichtlich ihres Wohlbefindens

vom Frankfurter Institut für Sozialforschung kollektiv produzierte Werk „Studien über Autorität und Familie“ Beiträge verfasst, die seine spätere Forschung zum autoritären Charakter vorwegnahmen („Studien“, 1936).

relativ hohe Durchschnittswerte gemessen (vgl. Fend, 1982; Zusammenfassung bei Hascher, 2004, S. 79–78). Auch eine weitere Studie von 1979 ermittelte auf der Datenbasis von 87 hessischen Schulen ein geringeres Angstniveau an Gesamtschulen und interpretierte dies damit, dass bei diesem Schultyp der „Unterricht schülerzentrierter ist als in allen übrigen verglichenen Schulformen“ (Rolff, 1979, S. 51–56).

Tatsächlich steckte in den hochaggregierten Daten zum Wohlbefinden ein wichtiges Argument, das im politischen Diskurs in Korrelation mit Leistungsdaten für oder gegen die Gesamtschule verwendet werden konnte und mit „glücklich, aber doof“ als flapsige Formel in der Gesamtschuldebatte kursierte. Mit den differenzierten Ergebnissen zum Wohlbefinden von SchülerInnen knüpfte die Fend-Studie an die Vorbehalte an, die gegenüber dem auf kognitiver Förderung basierenden System der äußeren Fachleistungsdifferenzierung durch ein mehrgliedriges Kurssystem (ABC) bereits zuvor bestanden hatten.⁷ Es zeigte sich, dass zwar leistungsstarke, in A-Kurse eingeordnete GesamtschülerInnen offenbar zufriedener und angstfreier als GymnasiastInnen waren, die als leistungsschwach in die C-Kurse eingestuften GesamtschülerInnen hingegen Frustration und Versagensängste erlebten (Fend, 1982, S. 367–372). Gerade für Gesamtschulen, die wie im hessischen Wetzlar das System durch gestufte Fachleistungskurse besonders rigide praktizierten, hatte die Studie die Beobachtungen aus dem pädagogischen Alltag bestätigt: Danach sei das Kurssystem mit seinen häufigen Auf- und Abstufungen emotional höchst belastend für die SchülerInnen, da diese die Versetzung in einen leistungsschwächeren Kurs als Abwertung der Persönlichkeit erführen und zudem darunter litten, bei jedem Wechsel aus dem sozialen Zusammenhang ihres Kurses gerissen zu werden. Das neue Wissen über Beeinträchtigungen des Wohlbefindens wurde durch weitere praxisbezogene Forschungen zur Leistungsdifferenzierung und zur sogenannten C-Kurs-Problematik erweitert. Diese waren an den teilweise neu eingerichteten halbstaatlichen, auf die Verbindung von Wissenschaft und Praxis zielenden Instituten wie dem Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) oder dem Pädagogische Zentrum in Berlin (PZ) angesiedelt.

Die politische Absage an eine Schulsystemreform, zu der die Ergebnisse der Konstanzer Gesamtschulstudie maßgeblich beitrugen, forderte von der westdeutschen Schulforschung, ihren Fokus seit den späten 1970er Jahren neu auszurichten. Das Forschungsinteresse fokussierte nun nicht mehr die Systemfrage von Schule, sondern die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend) und die Faktoren, die auf dieser Ebene „Schulqualität“ ausmachen. Unter der Frage „Was ist eine gute Schule und wie ist sie zu verwirklichen?“ gründete sich 1985 ein „Arbeitskreis Qualität von Schule“ (vgl. Steffens & Bargel, 1993; Tillmann, 1989). Bildungs- und wissenshistorisch ist die Neuperspektivierung der Schulforschung in Richtung Schulqualität ein weithin unbestelltes Feld. Insbesondere in ihrer Ausprägung als Schulentwicklungsforschung operiert diese mit normativen Aspekten von Wohlbefinden, wenn etwa von „lebenswerten

7 Neben der äußeren Differenzierung im ABC- oder FEGA-Kurssystem wurde an einigen Modellgesamtschulen auch mit Formen der inneren Differenzierung differenziert (vgl. Keim, 1973, S. 147–286).

Lehr- und Lernbedingungen“, „humanen Umgangsformen“, „einem positiven Selbstwertgefühl der Lernenden und Lehrenden“ und „einer Interessen- und Bedürfnisorientierung“ die Rede ist (Steffens, 2012, S. 21). Für eine in diesem Beitrag nicht zu leistende historische Analyse der Schulentwicklung, die neben Forschung auch Beratung, Weiterbildung und Organisationsentwicklung umfasst, könnten etwa gouvernementalitätstheoretische Perspektiven ertragreich sein (vgl. Bröckling, Krasmann & Lemke, 2000) und die Kategorie Wohlbefinden wäre im Sinne von Subjektivierung und Selbstführung von Schulen bzw. Schüler- und Lehrerindividuen zu schärfen.

4. Die schulische Praxis

Die ersten Gesamtschulen besaßen für viele junge Lehrerinnen und Lehrer große Anziehungskraft: Nicht nur wegen ihrer technisch modernen Ausstattung, sondern auch wegen ihres sich aus einem Amalgam aus modernem Planungswissen, neomarxistischer Gesellschaftskritik und antiautoritärer Pädagogik speisenden Versprechens, eine ganz andere Schule als die herkömmliche gestalten zu können. Schulische Praxis sei durch Prinzipien wie Verwissenschaftlichung und Politisierung grundlegend zu verändern, so lautete der Anspruch vieler als Schulversuche geführter Modellgesamtschulen in der Gründungsphase um 1970. Die Frage, inwieweit Gesamtschulen Orte waren, an denen neues Wissen über andere Lern-, Verhaltens- und Beziehungsformen entstand, soll im Folgenden exemplarisch für die Idee des ‚sozialen Lernens‘ und für das Phänomen ‚Lehrerangst‘ näher erläutert werden.

Das soziale Lernen galt an Gesamtschulen als eigenes fächerübergreifendes Lernziel, dessen Definition zu allererst auf dem Sachverhalt basierte, das Gesamtschulen idealiter von SchülerInnen aus allen sozialen Schichten besucht werden sollten. Gesellschaftliche Unterschiede sollten, so die erziehungsoptimistische Überschätzung schulischer Sozialisationswirkung, durch gemeinsame soziale Erfahrungen überwunden werden. Darüber hinaus kursierten zum sozialen Lernen recht unterschiedliche Ansätze. Der Erziehungswissenschaftler Andreas Flitner sah darin etwa die „sozial-pädagogische Orientierung der Schule“, die sich dadurch stärker mit „Jugendarbeit“ verschränkte (vgl. Überblick bei Prior, 1981, S. 91–92). Der Schulleiter Gerold Becker, vor seiner pädokriminellen Karriere an der Odenwald-Schule wissenschaftlicher Assistent von Heinrich Roth, verstand darunter den Erwerb psychosozialer Fähigkeiten und Einstellungen, d. h. „die Lernvorgänge im Bereich der Gefühle [...] ebenso [...] wie die im Bereich der Werte.“ Schulforscher wie Hans-Günter Rolff und andere vertraten mit dem „strategischen Lernen“ ein Konzept, in dem der „Schüler als Subjekt seiner schulischen Lernarbeit“ die Bedingungen seines Lernens mitreflektiere und dabei strategisch zu handeln lerne. Damit gelte es, Schüler zur „Arbeit an der Veränderung der repressiven Bedingungen freier Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten“ zu befähigen (vgl. Überblick bei Prior, 1981, S. 91–92).

Bei der Frage, welches Gewicht dem sozialen Lernen gegenüber dem fächerbezogenen Lernen zugemessen wurde, zeigte sich in der zeitgenössischen Schulpublizistik,

dass das Ringen um die politisch-pädagogische Ausrichtung der Gesamtschule stark von den entstehenden Neuen Sozialen Bewegungen⁸ und den damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Werteverstärkungen von „Pflicht-“, zu „Selbstentfaltungswerten“ geprägt war (vgl. zur Historisierung der sozialwissenschaftlichen Wertewandelsforschung Rödter, 2008). Frühe Publikationen vertraten die Ansicht, dass es für eine Gesamtschule auf jeden Fall „wichtiger“ sei, „soziales Lernen zu ermöglichen als die Leistungen in den traditionell bedeutsamen Fächern zu steigern“ (Rolff & Tillmann, 1974, S. 73). Soziales Lernen wurde auch als wünschenswertes Gegengewicht zum vorwiegend kognitiv ausgerichteten Gesamtschulunterricht ins Feld geführt: Nachdem sich bei der besonders unterstützungswürdigen Zielgruppe der „Arbeiterkinder“ „Erscheinungen der kollektiven Unlust“ gezeigt hätten, sollte damit auf eine positive Identifikation mit ihrer sozialen Klasse hingearbeitet werden (Lotz, 1974, S. 111, 121). Innerhalb der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) gab es eine eigene Arbeitsgruppe, um das Konzept auch im naturwissenschaftlichen Fachunterricht zu verankern und damit bei SchülerInnen die „Bereitschaft und Fähigkeit zum Abbau demokratisch nicht legitimer Herrschaft“ zu fördern (GGG, 1977, S. 71–72).

Soziales Lernen wurde mithin eine Art Sammelbegriff für die nichtkognitiven kommunikations- und verhaltensbezogenen Aspekte schulischen Lernens, der in seinen psychologisierenden Beschreibungsmustern Mitte der 1970er Jahre – unter ganz anderen politischen Vorzeichen – die neoliberalen Selbstführungsregime und Kompetenzdiskurse seit den 1990er Jahren anklingen lässt (vgl. Bröckling, 2007). So zählte eine Arbeitsgruppe der GGG 1977 als Lernziel folgende „wünschenswerten Einstellungen und Werthaltungen“ auf: „soziale Sensibilität (z.B. die Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen zu versetzen), Bereitschaft anderen mit abweichender Meinung zuzuhören, sich getrauen, seine Meinung zu vertreten, Solidarität mit Unterdrückten und sozial Benachteiligten empfinden“ (GGG, 1977, S. 114). Anzustreben seien ebenfalls „soziale Fertigkeiten“, unter denen vor allem Kommunikationstechniken wie die Beherrschung der verschiedenen Arten von Diskussion wie „brainstorming, gemeinsame Reflexion, kontroverse Diskussion“ und Diskussionsleitung verstanden wurde (GGG, 1977, S. 71–72). Neben politischem Bewusstsein und Kritikfähigkeit umfasste das Konzept offenbar auch neue, auf Aktivierung, Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation zielende Verhaltenserwartungen an SchülerInnen, wenn etwa von „aktivem und systematischem Aneignen von Wissen, von Verhaltensweisen – der Fähigkeit zur Kooperation oder die Geduld[,] aber auch das Selbstvertrauen beim Lösen von Problemen“ und vom „Aneignen bestimmter emotionaler Grundeinstellungen“ die Rede war (GGG, 1977, S. 81).

In den zeitgenössischen Auffassungen zum sozialen Lernen spiegelten sich die großen pädagogischen Erwartungen und Hoffnungen wider, auf das Lern- und Sozialverhalten von SchülerInnen produktiv einwirken zu können. Dass sich die schulische Praxis solchen Erwartungen immer wieder entzog, zeigen die Erfahrungsberichte von

8 Vgl. zur Kulturgeschichte der mit dem Zerfall der Studentenbewegung entstehenden Neuen Sozialen Bewegungen bzw. Alternativbewegungen die Studie von Reichardt (2014).

LehrerInnen sowie die, nicht nur an Gesamtschullehrkräfte adressierte, pädagogische Literatur über ‚Lehrerangst‘. An Gesamtschulen scheint das Unterrichten in den frühen Jahren auch aufgrund bildungspolitischer Versäumnisse mitunter schwierig gewesen zu sein: Die GesamtschullehrerInnen der ersten Stunde waren als solche weder ausgebildet noch darauf vorbereitet, mit der größeren Schülerheterogenität an Gesamtschulen umzugehen. Zu ihrem jungen Alter und der beruflichen Unerfahrenheit kam ein eher partnerschaftlicher, auf symmetrische Kommunikation angelegter Unterrichtsstil, den Kinder aus einem unterprivilegierten Sozialmilieu offenbar nicht gewöhnt waren (vgl. z. B. Herz, 1976).

Die immer wieder beklagten Disziplinschwierigkeiten sind ein Hinweis darauf, dass sich an manchen Gesamtschulen das Aushandeln eines neuen ‚Erziehungsvertrags‘ in konflikthaften Lehrer-Schüler-Konstellationen zu realisieren schien. Bisweilen wurde das Klassenzimmer zum Ort starker Emotionen und latenter oder manifester physischer Gewaltbeziehungen, wie im Fall einer Gesamtschullehrerin, die die Verhältnisse an ihrer Schule wie folgt beschrieb:

Ähnlich wie ihr Umgang untereinander ist auch der Umgang der Schüler mit den Lehrern. Was müssen die Kollegen unserer Schule sich an Aggressionen und Widerstand gefallen lassen. Von der Bedrohung bis zum körperlichen Angriff ist alles möglich, wobei sich hier eindeutig das Gesetz des Stärkeren durchsetzt: Frauen und Männer ohne kräftige Statur und Stimme werden eher ‚fertig gemacht‘. Dabei ist die Gefahr der eigenen Verrohung sehr groß. Hilflosigkeit führt zu Druck, Angst schlägt um in Aggression und allmählich entsteht ein solcher Prozess der Selbstentfremdung, daß man erschrocken neben sich steht und sich fragt, ob diese schreckliche Wesen, daß da neben einem selbst agiert, man selbst sein soll. (Fend, 1984, S. 211)

Bei der Quelle handelt es sich um einen undatierten Abschiedsbrief der Lehrerin an ihr Kollegium, der vor allem eine Enttäuschung über die tiefe Kluft zwischen pädagogischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit beschreibt. In einem anderen Beispiel berichtete der Lehrer einer niedersächsischen Gesamtschule 1979 auf einer Tagung zum Thema Schulangst, dass insbesondere Schüler im Pubertätsalter aggressiv auf disziplinierendes Lehrerverhalten reagierten und den Lehrer „zu unangemessenem Verhalten“ trieben. Dies führe „in nicht wenigen Fällen zu Ausfallreaktionen seitens der Lehrer (z. B. Anschreien, Tätlichkeiten, Tränenausbrüche)“ (Szymanek 1981, S. 77).

Eines der dominanten Diskursmuster, um die Ursachen für die derart destabilisierten Lehrer-Schüler-Beziehungen zu beschreiben, war in den 1970er Jahren die ‚Lehrerangst‘. Dabei erleichterte es die zeitgleich stattfindende Debatte über die Schulangst von SchülerInnen, dass nunmehr auch die Angst von LehrerInnen als ein legitimes Gefühl offen thematisiert und Bestandteil des professionellen Handlungswissens werden konnte (vgl. auch Weidemann, 1983). Die Auffassung, dass es sich bei Angst um eine beruflich bedingte, vollkommen natürliche Emotion von LehrerInnen handelt, vertrat zum Beispiel Kurt Singer, Dozent für Schulpädagogik: Die „Schulsituation [...] ist dazu

angetan, im Lehrer Angst auszulösen“, denn dieser könne „sich nicht darauf verlassen, daß die Schüler ihm wohlgesonnen sind.“ Vielmehr müsse er „etwas mit ihnen unternehmen, was deren Bedürfnissen entgegensteht“ – nämlich „Stoff durchnehmen“ und die Schüler „prüfen und ‚gerecht‘ in eine Notenreihe einordnen, obwohl er weiß, daß das pädagogisch falsch ist und er damit den Kindern Unrecht antun muß“ (Singer, 1979, S. 163–164).

Zur Durchsetzung des Deutungsmusters ‚Lehrerangst‘ trug neben der faktisch hohen Arbeitsbelastung engagierter PädagogInnen und den Reformenttäuschungen auch die Popularisierung psychologischen Wissens in Lehrerkreisen bei.⁹ War die Psychologie neben der Soziologie bereits die Referenzwissenschaft der Bildungsreformer der 1960er Jahre gewesen, erreichten nun die auf die pädagogische Praxis hin konzipierten Hilfsangebote des ‚Psychobooms‘ die Lehrerzimmer. Psychoanalyse und Humanistische Psychologie stellten für ‚Lehrerangst‘ nicht nur das Begriffsinstrumentarium, sondern auch die Bearbeitungsform bereit. Denn es gehe, wie es der in der Lehrerbildung tätige Pädagoge und Psychoanalytiker Horst Brück ausdrückte, weniger um den wissenschaftlichen, objektivierend beschreibenden Zugang „von außen“ als vielmehr um die subjektive Erfahrung „von innen“, mithin um die Frage „Wie wird Lehrerangst im konkreten Einzelfall agiert, abgewehrt, erlebt, bearbeitet, verarbeitet?“ (Brück, 1981b, S. 84–86). Brück selbst hatte 1978 die vielrezipierte Studie „Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ vorgelegt, deren Basis psychoanalytische Tiefeninterviews waren (vgl. Brück, 1978). Dabei galt für ihn wie für andere, dass gemäß dem psychoanalytischen Grundprinzip nicht der „angstfreie Lehrer“ das Ziel sei, „sondern der Lehrer, der mit seiner Angst umzugehen lernt, der sie nicht verleugnet, sondern immer wieder neu bearbeitet“ (vgl. auch Singer, 1979, S. 165).

Unter der Frage „Ist Lehrerverhalten trainierbar?“ stellte die Zeitschrift *Gesamtschule* 1974 die unterschiedlichen Konzepte auf dem schulpädagogischen Therapie Markt vor. Neben „Microteaching und Microanalyse“, in denen Unterrichtsfertigkeiten analysiert und trainiert wurden, wurden „Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation“ sowie gruppentherapeutische Verfahren erläutert. Während verhaltenstherapeutische Ansätze, die auf die „Anwendung lerntheoretischer Prinzipien auf Probleme menschlichen Verhaltens“ (Wagner, 1974, S. 13) zielten, Mitte der 1970er Jahre eher vereinzelt in der Lehrerweiterbildung vorkamen, war die Gruppendynamik ausgesprochen populär. Hinter dem Begriff Gruppendynamik verbarg sich eine hybride Vielfalt unterschiedlicher Verfahren, die ihre Schwerpunkte entweder stärker auf die Persönlichkeit des Einzelnen, auf die Gruppenprozesse, auf die Organisation und Institution oder auf die Fachqualifikation und das konkrete Lehrerverhalten legten (vgl. Wagner, 1974). Ansätze der Humanistischen Psychologie von Carl Rogers und anderen fanden bereits vor ihrer Übersetzung in den späten 1970er Jahren über die erziehungspsychologischen

9 Bildungshistorische Arbeiten über die Durchsetzung der Psychologie im Schulwesen fehlen meiner Kenntnis nach völlig. Vgl. die kulturgeschichtliche Sondierung des Feldes bei Tändler (2015) sowie als anregenden Problemaufriss Schön (1993). Zur Psychologisierung der Lehrerbildung in den 1990er Jahren vgl. Larcher & Tröhler (2002).

Arbeiten von Anne-Marie und Reinhard Tausch Eingang in die in der Lehrerbildung verwendete Literatur (Tändler, 2015, S. 103–105).¹⁰

Die gruppentherapeutischen Angebote zielten darauf, nicht mehr zeitgemäßes autoritäres Lehrerverhalten zu korrigieren und Handlungsfähigkeit in alltäglichen Konfliktsituationen einzuüben. Dabei ging es darum, „Selbsterfahrung und Reflexion“ der „affektiven-interaktionellen Anteile des Unterrichts“ in einem Gruppen-Setting durch konkrete Übungen zu praktizieren (Brück, 1981b, S. 89–90). In der Regel wurde dabei in einem ersten Schritt über eine angstmachende Konfliktsituation berichtet, wie im Folgenden durch eine Lehrerin und Gruppenteilnehmerin:

Ich betrete das Klassenzimmer meiner 8. Klasse. Da sitzen 34 Schüler mit ihren Stühlen auf den Tischen. Auch meinen Stuhl haben sie auf den Schreibtisch gestellt. Die Schüler sitzen ruhig, keiner sagt ein Wort. Mich ängstigt nicht nur, daß ich mich völlig hilflos fühle, sondern auch die gefährliche Situation für die Schüler: Die Stühle haben gerade noch Platz auf den schmalen Tischen und die Stuhlbeine stehen bereits am äußersten Rand des Tisches. Wenn also ein Schüler ein paar Zentimeter rückt, dann muß er herunterstürzen. (Singer, 1979, S. 202)

Die SeminarteilnehmerInnen mussten anschließend in einem mehrschrittigen Übungsablauf versuchen, sich in die Situation „einzufühlen“ und Vermutungen über ihr mögliches Verhalten anstellen sowie unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten diskutieren. In dem beschriebenen Fall wurde als „günstiges pädagogisches Handeln“ das Eingestehen der eigenen Schwäche und Unsicherheit durch Ich-Botschaften angesehen, das sich in Sätzen ausdrückte wie „[...] ich kann euch nicht zwingen wieder von euren Tischen herunterzukommen. Aber ich würde gern mit euch darüber reden, was da jetzt ist“ oder „Ihr wißt, daß ich so nicht unterrichten kann, aber vielleicht können wir darüber reden, wie es dazu kam, daß ihr da oben sitzt?“ (Singer, 1979, S. 205–206).

Die Vorstellung, dass nichtautoritäres kommunikatives Verhalten und „eine emotional entspannte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler [...] das Lernen“ förderte und auch zum eigenen Wohlbefinden in der Unterrichtssituation beitrug, dürfte sich zwar zunehmend im Praxiswissen von PädagogInnen niedergeschlagen haben (Singer, 1979, S. 189). Gleichwohl schien es aber gegenüber der Modewelle „hochgezüchteter Innerlichkeit“ durchaus Vorbehalte gegeben zu haben, assoziierte man „Verhaltenstraining“ eher mit der äußerlichen Dressur von „gequält lächelnden Lehrern, die alle 50 Sekunden ‚bitte‘ sagen“ (Wagner, 1974, S. 11). Ein Leserbrief fragte 1974 in der Zeitschrift *Gesamtschule* rhetorisch: „Was kann es für die soziale Verhaltensweise eines Lehrers För-

10 Wie Konzepte wie Supervision und Gruppendynamik in den 1970/80er Jahren die Lehrerweiterbildung prägten bzw. wie Ansätze der Themenzentrierten Aktion von Ruth Cohn das pädagogische Handlungswissen mitkonstituierten, ist historisch noch kaum erforscht. Die kurzorische Materialdurchsicht legt die Vermutung nahe, dass es sich bei den Initiatoren zumeist um Lehrkräfte selbst handelte, die nach einer Zusatzausbildung in Psychotherapie oder Psychoanalyse in die Lehrerweiterbildung wechselten.

derliches bedeuten, wenn er in Isolierstationen des sensitivity trainings mal seinen Gefühlen Luft gemacht hat?“ („Verhaltenstraining“, 1974, S. 36). Als Alternative schlug der Lehrer und Reformpädagoge Otto Herz vor, überforderte GesamtschullehrerInnen sollten sich besser auf ihre ureigene Erzieherrolle konzentrieren und die Gesamtschule stärker als bisher als Erziehungsschule begreifen. Dabei könnten, so Herz, „pädagogische Impulse aus früheren reformpädagogischen Bewegungen ein Einstieg für ein neues Lernfeld für Lehrer sein“, im Übrigen seien diese, so fügte er hinzu, „billiger und oft brauchbarer als psychosoziale Trainings, nach denen so viele rufen“ (Herz, 1976, S. 9).

Das zeitgeschichtliche Forschungsinteresse an der Hinwendung zum eigenen Selbst und der Herausbildung neuer Subjektkulturen erlaubt neue Perspektiven auf die Schulgeschichte der 1970/80er Jahre (vgl. Maasen, Elberfeld, Eitler & Tändler, 2011; vgl. Tändler, 2016). Inwieweit Gesamtschulen Orte waren, an denen sich die „Sensibilisierung des Subjekts“ (Biess, 2008) stärker ausformte als in anderen Schultypen, lässt sich kaum pauschal beantworten. In ihrer Programmatik finden sich indessen Anhaltspunkte dafür, dass Aspekten von Subjektivität und mithin von subjektivem Wohlbefinden eine zentrale Rolle zugeschrieben wurde. So konturierte etwa der Schulforscher H.-G. Rolff die Gesamtschule 1980 als dezidierten Gegenentwurf zur „Buch-, Pauk- oder Leistungsschule, in der Lernen nur über den Kopf“ abliefe und „Gefühle, persönliche Interessen und Erleben keine angemessene Rolle spielten“ (Rolff, 1980, S. 12). Das damit verbundene neue Subjekt- bzw. Bildungsideal wurde als eine Schülerpersönlichkeit begriffen, die „aktiv“, „kritisch“, „politisch“, die jedoch auch „genussfähig“ sein soll und „die sich vor den eigenen Gefühlen nicht verkriecht und herausgefunden hat, was Spaß macht“ (Rolff, 1980, S. 13).

Indizien dafür, dass sich psychologisch-therapeutische Denk- und Handlungsmuster an Gesamtschulen verbreiteten, bieten die Berichte über die Bundeskongresse der GGG in den 1980er Jahren. Dort wird etwa konstatiert, dass die Tendenz in der Praxis von Gesamtschulen „deutlich zu ganzheitlicher Arbeit und zur Überwindung enger Fachgrenzen“ gehe (GGG, 1984, S. 10). Diese Einschätzung basierte auf einer Umfrage der Verbandszeitschrift *Gesamtschul-Kontakte*, die Lehrkräfte und SchulleiterInnen 1984 dazu aufrief, über die schuleigenen „Aktivitäten an pädagogischer Profilbildung“ zu berichten. Neben Freinet-Pädagogik, projektorientiertem Unterricht und „freier Arbeit“ wurde dabei auch der psychotherapeutische Ansatz der Gestaltpädagogik genannt, der an einigen Gesamtschulen offenbar in Form von „Traumreisen“ stattfand, und dort, indem „emotionale Anteile in die Unterrichtsarbeit einfließen, [...] eine starke Lehrersteuerung erfordert“ (GGG, 1984, S. 10). Möglicherweise war die Gesamtschule dieser Zeit neben privaten Alternativschulen besonders aufnahmefähig für therapeutische Semantiken und Praktiken, versprachen diese doch einerseits das Sinnvakuum, das die Ernüchterung über die politische Marginalisierung dieser Schulform hinterlassen hatte, zu füllen und andererseits die eigene Profilbildung im wachsenden Konkurrenzgefüge mit dem Gymnasium zu fördern.

5. Schluss

Der Beitrag argumentiert, dass im Schulwesen der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren zunehmend auf neues pädagogisches Wissen über das Befinden von SchülerInnen und LehrerInnen zurückgegriffen wurde. Für die Entstehung und Verbreitung dieses Wissens fungierte die Gesamtschule – im Kontext gewandelter Erziehungskulturen nach 1968 und eines gesamtgesellschaftlichen Wertewandels – offenbar als Ideen-spender und Drehscheibe zugleich, denn in diesem hochumstrittenen Projekt wirkten öffentliche, wissenschaftliche und praxisbezogene Schuldiskurse zusammen, die sich mittelfristig im Schulwesen insgesamt niederschlugen. In der öffentlichen Debatte verschmolzen in den Jahren der neokonservativen Wende die kontroversen Auffassungen über die Gesamtschule mit älteren Diskursmustern wie ‚Überbürdung‘, aber auch mit wissenschaftlichen Befunden über ‚Leistungsangst‘ und ‚Schulstress‘ zu einem breiten Diskurs über das Leiden an und in der Schule. Die pauschale Forderung nach einer Humanisierung von Schule erwies sich am Ende der Bildungsreform für bürgerliche Eltern von GymnasialschülerInnen, für ReformpädagogInnen wie auch linksalternative Lehrkräfte anschlussfähig, auch wenn etwa über angemessene Leistungsanforderungen und Lehrmethoden höchst unterschiedliche Vorstellungen fortbestanden.

Der politische Streit um die Gesamtschule generierte eine breite empirische Schulforschung zu diesem Schultyp. Die umfangreiche Studie der Forschergruppe um Helmut Fend zum Vergleich der Gesamtschule mit herkömmlichen Schulen des dreigliedrigen Systems widmete dem Phänomen ‚Schulangst‘ breiten Raum. Schließlich zeigte sich für den Diskurs über die Schulpraxis am Beispiel der ‚Lehrerangst‘ und des ‚sozialen Lernens‘, dass in Gesamtschulen das Verständnis schulpädagogischer Praxis anfänglich eher von neomarxistischen und psychoanalytischen Referenzhorizonten geprägt war, bevor sich zunehmend therapeutische Deutungs- und Handlungsmuster durchsetzten. Inwiefern solche Prozesse der ‚Therapeutisierung‘ im Schulwesen allgemein und möglicherweise gerade in Gesamtschulen auf besondere Resonanz stießen und inwieweit sich in manchen Lehrerkollegien Affinitäten zum Wertekosmos des alternativen Milieus ausbildeten, ist eine Frage, die genauerer exemplarischer Erforschung vorbehalten ist.

In dem hier betrachteten Zeitraum der 1970/80er Jahre war Wohlbefinden in öffentlichen, wissenschaftlichen und praxisbezogenen Schuldiskursen alles andere als ein trennscharfes Konzept. Vielmehr handelte es sich dabei um eine Gemengelage aus Werten und Emotionen wie Emanzipation, Humanität, Angstfreiheit und Lernfreude, die, angetrieben von der Wissenszirkulation in Öffentlichkeit, Forschung und Schulpraxis den Übergang zum ‚therapeutischen Zeitalter‘ markierte. Diese bildete mit dem Ende der Nachkriegsprosperität und fortschrittsoptimistischer Modernisierungstheorien die normativen Suchbewegungen auch im Bereich von Schule ab. Der Beitrag wollte erste Schneisen durch das Material der jüngeren Bildungsgeschichte schlagen. Es bleibt zukünftigen bildungshistorischen Forschungen vorbehalten, noch genauer die Rückkopplungen und Resonanzen zwischen schulischer Praxis, Wissenschaft und Gesellschaft herausarbeiten und zu zeigen, wie Wohlbefinden als Legitimationsstrategie und als neue

Verhaltensnorm im Zeichen eines psychosomatischen Selbstmanagements funktionierte und sich damit möglicherweise in einen grundsätzlichen Funktionswandel von Schule einordnet.

Quellen und Literatur¹¹

- Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harpers & Brothers.
- Betz, T., & Andresen S. (2014). Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), 499–504.
- Biess, F. (2008). Die Sensibilisierung des Subjekts: Angst und „neue Subjektivität“ in den 1970er Jahren. *Werkstatt Geschichte*, 49, 51–72.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U., Krasmann, S., & Lemke T. (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek: Rowohlt.
- Brück, H. (1981a). Einleitung. In J. Diederich (Hrsg.), *Angst in der Schule* (S. 2–3). Frankfurt a. M.: GFPP.
- Brück, H. (1981b). Thesen- und Literaturblatt zum Thema ‚Zugänge zur Lehrerangst‘. In J. Diederich (Hrsg.), *Angst in der Schule* (S. 84–90). Frankfurt a. M.: GFPP.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Stuttgart: Klett.
- Diederichs, J. (Hrsg.) (1981). *Angst in der Schule*. Frankfurt a. M.: GFPP.
- Doering-Manteuffel, A., & Raphael L. (2008) (Hrsg.). *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ebert, W. (Hrsg.) (1979). *Lehrer – Gefangener oder Gestalter der Schule*. München: M. V. G.
- Engholm, B. (Hrsg.) (1985). *Demokratie fängt in der Schule an. Beiträge zur Wiederherstellung der Bildungspolitik*. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Es gibt keine fröhliche Jugend mehr* (1976). Der Spiegel, 23, 38–52.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1984). *Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2009): Bildungsforschung von 1965 bis 2008. Eine biografisch geprägte Geschichtsschreibung. In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand: Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 15–34). Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagel, W., Specht, W., & Vöth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Führ, C. (1995). Schulpolitik in Hessen 1945–1994. In B. Heidenreich & K. Schacht (Hrsg.), *Hessen. Gesellschaft und Politik* (S. 157–177). Stuttgart: Kohlhammer.

¹¹ In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZiPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZiPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber*innen des Beiheftes)

- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- GGG = Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule. Bundeskongreß Gesamtschule (1977). *Referate – Berichte der Arbeitsgruppen*. (Eigendruck)
- GGG = Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (1984). Bundeskongress der GGG 31.5.–2.6.1984 in der Staudinger Gesamtschule Freiburg. Ergebnisse der Arbeitsgruppen. *Gesamtschulkontakte*, 3, S. 12–16.
- Hahn, S. (1995). Bildungspolitik. In G. Stötzel & M. Wengeler (Hrsg.), *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 211–244). Berlin: de Gruyter.
- Haring, G. (1980). *Schulstress – Die Wiederkehr eines alten Problems. Die Überbürdungsdebatte im 19. Jahrhundert als Hintergrund zur Bewertung der Schulstreßdiskussion in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaft, TU Berlin.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. München/Berlin: Waxmann.
- Hellbrügge, T. (21.12. 1973). Unsere Schule macht die Kinder krank! *Deutsche Zeitung Christ und Welt*, 51, S. 9.
- Helmke, A. (1981). Neuere Ergebnisse der empirischen Schulangstforschung In J. Diederichs, (Hrsg.) *Angst in der Schule* (S. 33–55). Frankfurt a. M.: GFPP.
- Herz, O. (1976) Die vierfache Überforderung der Lehrer – Resignation der einzige Ausweg? *Gesamtschule*, 8(4), 4–9.
- Keim, W. (1973). *Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Kogon, E. (Hrsg.) (1974). *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hessenforum*. Frankfurt a. M.: Aspekte.
- Kury, P. (2012). *Der überforderte Mensch. Eine Wissensgeschichte vom Stress zum Burnout*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Larcher, S., & Tröhler D. (2002). Von der Psychologie zur Psychotherapie? Die Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und ihre Folgen. Eine Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogische Historiografie*, 8(2), 98–103.
- Lotz, H. (1974). „Disziplinschwierigkeiten“ und schulische Verhaltensauffälligkeiten. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform* (S. 111–133). Reinbek: Rowohlt.
- Maasen, S., Elberfeld, J., Eitler, P., & Tändler, M. (2011) (Hrsg.). *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den „langen“ Siebziger*. Bielefeld: Transcript.
- Matthiesen, H. (19.12.1980). Die ideale Schule bleibt eine Utopie. *Die Zeit*. <http://www.zeit.de/1980/52/die-ideale-schule-bleibt-eine-utopie> [11.03.2017].
- Matzner, J., & Pfeiffer, J. (1977). *Schulangsterfahrungen von Gesamtschülern*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Mut zur Erziehung* (1979). Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prior, H. (1981). Soziales Lernen als zentraler Bestandteil der Gesamtschule. In H. Ludwig (Hrsg.), *Gesamtschule in der Diskussion* (S. 91–96) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichardt, S. (2014). *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*. Berlin: Suhrkamp.
- Rödter, A. (Hrsg.) (2008). *Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rolff, H.-G. (1979). *Brennpunkt Gesamtschule. Perspektiven der Schultheorie und Bildungspolitik (Studientexte Fernuniversität)*. München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1980). Wem hat die Bildungsexpansion genützt? *Gesamtschul-Kontakte*, 2, 1–13.

- Rolff, H.-G., & Tillmann, H.-J. (1974). *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform*. Reinbek: Rowohlt.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (Hrsg.) (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (Hrsg.) (1980). *Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 3(1), 159–172.
- Schön B. (1993). *Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit* (2. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: VAS.
- Singer, K. (1979). Von der Angst und Abhängigkeit des Lehrers zu pädagogischer Mündigkeit. In W. Ebert (Hrsg.), *Lehrer – Gefangener oder Gestalter der Schule* (S. 160–216). München: M. V. G.
- Steffens, U. (2012). *Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick*. Mainz: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Steffens, U., & Bargel T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung Frankfurt a. M. (1936)*. Paris: Felix Alcan.
- Szymanek, P. (1981). Angst in der Schule – aus der Sicht des Lehrers. In J. Diederichs (Hrsg.) (1981), *Angst in der Schule*. (S. 71–79) Frankfurt a. M.: GPF.
- Tändler, M. (2015). Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In P. Eitler & J. Elberfeld (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung* (S. 85–112) Bielefeld: transcript.
- Tändler, M. (2016). *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren*. Göttingen: Wallstein.
- Tenorth, H.-E. (2008). Bildung als Wert und Werte in der Bildung. In A. Rödder & W. Elz (Hrsg.), *Alte Werte – neue Werte* (S. 56–65). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, K.-J. (2009). Erziehungswissenschaft und Schulreform. Erfahrungen aus vierzig Jahren. In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand: schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 51–68). Weinheim/ München: Juventa
- Verhaltenstraining – nur eine Modewelle* (1974). Leserbrief. *Gesamtschule*, 6(6), 36.
- Wagner, A. C. (1974). Wie kann Verhalten trainiert werden – und soll es sein? *Gesamtschule*, 6(4), 11–15.
- von Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- von Hentig, H. (1993). „Humanisierung“. *Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wehrs, N. (2014). *Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren*. Göttingen: Wallstein.
- Weidemann, B. (1983). *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen* (2. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Wilhelmi, J. (1988). Plädoyer für eine Kursänderung. In A. Dannhäuser, H.-J. Ipfling & D. Reithmeier (Hrsg.), *Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform* (S. 93–100). Weinheim/Basel: Beltz.

Abstract: Using the example of the West German comprehensive school, the article explores how the normative concept of school, as a place where students and teachers feel comfortable, could become widely accepted in the 1970s and 1980s. Based on the semantics and knowledge of the comprehensive school, the thesis of the establishment of a paradigm of well-being at school is developed on three levels: firstly, the public debates on school reform and school critics implied categories of well-being; secondly, the article shows the key roles of affective and emotional aspects of the expanding empirical school research of the era; thirdly, the level of school practice is reconstructed using, for example, the concepts of 'social learning' and 'teachers' fear', which both related to the subjective well-being of teachers and students.

Keywords: Well-being, Comprehensive School, Education Reform, 'Therapeutisierung', Contemporary History

Anschrift der Autorin

Dr. Monika Mattes, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: mattes@dipf.de